

四国大学紀要, (A) 49 : 23–35, 2017
Bull. Shikoku Univ. (A) 49 : 23–35, 2017

ループリックによる実習評価と実習後の振り返りの関係 — ループリックの回答順に着目して —

加藤 孝士, 富田喜代子, 原田美代子, 兼間 和美,
湯地 由美, 山本健志郎, 奥村 英樹

Relationship between Practical Evaluation by Rubrics and Reflection after Child Care Training
— A Study Focus on the order of Presentation of Rubrics —

Takashi KATO, Kiyoko TOMIDA, Miyoko HARADA, Kazumi KANEMA
Yumi YUJI, Kenshiro YAMAMOTO and Hideki OKUMURA

ABSTRACT

In this study, we examined the effect of rubrics use by exploring the relationship between rubric evaluation and reflection after child-care Practice. The survey cooperators for evaluated 85 college students majoring in early-childhood care and education. Free description data were analyzed by text mining. The results indicated that many students mentioned “relationship with children”, “joy” and “learning.” In addition, in a free description, students tended to describe “their emotional aspects.” However, after answering using a rubrics, students who entered a free description tended to provide deeper descriptions such as “their thoughts” and “reality”.

KEYWORDS: Students in early childhood education course, Child Care Practice, Rubric,
Text mining, reflection

近年、保育者の専門性の向上に関する議論が続いており、保育者養成校は、より高い専門性を身に付けた学生を保育現場に送り出すことが求められている。保育者養成校の学生（以下、保育学生）を対象とした研究では、授業に焦点をあてたものや、就職意識に注目したものなどがあるが、その中でも実際の保育現場を知る保育・教育実習を扱った研究は多い（三木・桜井, 1998; 西山, 2005; 加藤・浜崎・寺園・森野・氏家, 2012 など）。それらの研究では、実習を経験することでの保育者としての自信や対児感情などの意識の変化が検討されている。ただし、保育・教育実習は、実習先の保育者との関係が影響するなど（谷川, 2010）、養成校では対応の難しい要因も含まれる。そこで、本研究では、実習後のより良い指導への示唆を与えるため、実習後の学生の振り返りに注目し、振り返りを促進させるための方略を検討する。

保育の質の向上に関しては、保育現場の保育者を

対象に、園内研修や保育カンファレンスを通じた実践の振り返りにより保育者の専門性を高め、保育の質を向上させる取り組みがなされている（秋田・佐川, 2011）。具体的には、名須川（1997）は、園内研修において、保育の気づきが、①表面的な気づき、②幼児の内面への気づき、③保育者自身の内面の気づき、④気になる子どもをめぐる気づきから保育者自身の枠組みへの気づきへと至ることや、その変化には他の保育者との話し合いが重要であることを明らかにした。このような振り返りは、「省察」と呼ばれ、教育者・保育者の重要な視点となっている（杉村・朴・若林, 2013）。

保育者の省察を扱った研究では、「自己を通じた省察」「子どもを通じた省察」「他者を通じた省察」という3つの側面と省察の階層性が指摘され（杉村・朴・若林, 2013）、それらが保育の専門性と関係が強いことが指摘されている。具体的に、上山・杉村（2015）は、保育者を対象に、質問紙調査を行い、

保育の省察と実践力の認知が高い相関関係であることを示した。加えて、保育経験年数を要因に加えた階層的重回帰分析の結果、経験年数の少ない若手保育者であっても、省察を行うことで実践力の自己評価が高まることも示している。この結果は、経験の少ない保育学生においても、保育の振り返りが保育の実践力を高める可能性を示唆したものといえる。このような、振り返りを促進させる方法として、本研究ではルーブリックに注目する。

ルーブリックとは、学校教育などで、目標達成度を評価するために作成された表であり、学習における具体的な目標と、それぞれの達成レベルを表中に記載したものである。これらを用いた評価法は、広く教育現場に導入が試みられている（奥村、2017など）。ルーブリックを使用する利点としては、迅速なフィードバックが可能になることやそのフィードバックを活用しやすいこと、批判的思考のトレーニングにつながることなど様々な効果が指摘されている（Stevens & Levi, 2013/2014）。そのため教育への導入は今後も広がっていくだろう。このルーブリックを保育実習に導入する利点は大きく以下の3つがある。

まず、挙げられるのが、異なる者が評定しても、評定基準が一定になりやすいことである。保育実習は、多くの学生が、様々な実習園で行うため、園ごとに学生の評価基準がばらつきやすい。例えば、「子どもとの関わり」を評定する場合、実習園が「単に子どもと触れ合うこと」を実習生に求めた時、子どもに頻繁に関わることで、実習園の評価も高くなり、学生へも好意的なコメントがフィードバックされ、学生自身の自己評価も高くなる。一方、「単に関わるだけでなく、子どもの思考や発達、その日の体調などを踏まえ、時には関わり、時には見守ること」を実習生に求めた時、子どもに頻繁に関わることで、実習園からの評価は低くなり、学生自身の自己評価も低くなると考えられる。その点、ルーブリックでは、評価に際して、具体的な達成レベルをあらかじめ記載しており、異なる者が評価したとしても、評価基準のバラツキを最小限に抑えることができる。

2つ目の理由は、実習園にルーブリックを提示することで、養成校でどのようなことを目指し学生を教育しているのか（いこうとしているのか）をより明確に伝えることができる。現在保育士の養成校は、全国に653校（平成28年4月1日現在：厚生労働省、2017）存在するが、その教育方針やカリキュラムは異なる。例えば、ディプロマポリシーに代表される、育てたい学生像として、実践力を身に着けることを目指している学校もあれば、知識やリーダーシップなど他の側面を重視する場合もあるだろう。また、カリキュラムも異なり、2年生の夏に初めての保育実習に行く学校もあれば、3年生の夏に初めて保育実習に行く学校もあるなど多様である。その上、4年制大学、短期大学、専門学校など校種の差、修学年数の差も存在する。それにより、養成校ごとに保育実習までの授業内容や保育実習で学んでほしい事柄は異なる。そのような状況の中、実習園は多様な養成校からくる実習生の指導に当たらなければならず、指導にも困惑することが予測される。そのような時、学生の目標となる指標が提供されることで、養成校の意図を端的に知ることが可能になると考えられる。

3つ目の理由は、学生自身が何を学ぶ必要があるのか、どのようなものを目指して学習していけばいいのかを理解しやすいことである。実習は実習園からの評価を伴うが、学生はどのような基準で評価がなされるのかが不明なまま実習を迎え、実習中、実習後も、自らに何が足りなかったのかが分からない場合も少なくない。しかしながら、ルーブリックを導入することによって実習園の評価基準を事前に知ることができ、実習での目標が明確になる。また、実習中、実習後も自らの実習への取り組みや足りなかった部分が理解しやすく、実習の振り返りがより促進されると考えられる。

これらの理由から、保育実習においてもルーブリック評価の作成や導入に向けた研究が行われている（尾崎・中村、2017；中嶋・浦川・白石・下釜・永野・中村・中島・滝川、2014）。その中で、中嶋ら（2014）は、ルーブリック導入を試み、その成果として、「学生の意識づけと振り返りが効果的にな

る」との結果も導き出されている。ただし、ループリックを実習評価に用いることによる効果を実証的に検討した研究は、保育分野には見当たらない。

そこで、本研究では、ループリックを保育学生の自己評価に用いた場合の効果を検討するため、保育実習後の自己評価にループリック評価を導入し、学生の実習への振り返りに違いが表れるかを検討する。また、ループリックによる自己評価の高低により、実習についての振り返りの差異も明らかにする。

方 法

調査協力者：保育者養成校に通学する大学3年生を対象とした。

調査時期：2、3月に初めての保育所実習を終えた後の6月。

調査内容：①フェイスシート（年齢、性別、学年、実習回数（保育所、施設、幼稚園））②自由記述（「実習を振り返って、保育実習の感想を書いてください」について、自由に回答を求めた。）③実習に関するループリック：保育現場の保育者からの「養

成校で学んでほしかったもの」に関する自由記述の回答（加藤・富田・原田、2016）や先行研究におけるループリックを参考に作成した¹。一般的な調査は正規分布を想定し項目を設定するが、今回は実習評価を想定しているため、成績の分布を参考に5（10-15%）、4（30-35%）、3（30-35%）、2（15-20%）、1（5-10%）を想定し、項目を設定した。また、作成に際しては、「省察力」に注目し、実習中の思考を振り返ることに主眼を置いた項目設定とした。

手続き：授業担当者により、配付回収を行った。調査に際しては、調査は強制ではないこと、成績等には関係しないことを伝えたくて協力を求めた。調査は、2つのクラスで行い、片方のクラスには、ループリック回答前に自由記述を記述してもらい、もう片方のクラスにはループリック回答後に自由記述を記述してもらうよう求めた。

分析方法：量的データの分析には、SPSS（ver22.0）、およびjs-STER（ver8.0.1j）を用いた。自由記述の分析には、樋口（2014）を参考に、KH Coder（ver3.10）を使用した。

表1 保育実習におけるループリック

項目		5	4	3	2	1
実習での取り組み	保護者への関わり	実習担当者の子どもへの関わりに注目し、担当者の意図を意識しながら質問を行った。	子どもの具体的な様子を挙げ、その意味を自分なりに考察し、実習担当者に質問した。	質問を繰り返しながら、自分なりに解釈しながら、子どもに関わった。	分からないことがあると、積極的に質問した。	あまり実習の先生と話をしなかった。
	子どもへの関わり	子どもの気持ち・考えを第一に考え、時には関わり、時には様子を見守った。	子どもの年齢とその日の様子を総合的に判断して子どもに関わった。	子どもの年齢を考え、その都度関わりを変えながら関わった。	子どもへ積極的に話しかけ、コミュニケーションを取った。	自分から声をかけることはせず、子どもから話しかけられた場合のみ関わった。
	省察	自らが子どもの発達にどのように影響を与えるのかに注意を払いつつ、関わりを導き出した。	自らの振る舞いや言動が子どもの発達にどのように影響を与えるのかに注意を払った。	子どもに関わっている最中に、自らの振る舞いや言動に注意を払い、行動を変えた。	子どもに関わった後に、自らの振る舞いや言動に注意を払うことがある。	実習簿の記入の時だけその日のことを振り返った。
	実習態度	実習担当者の動きを注意深く観察し、研究的な視点から自分の活動を変化させるなど積極的に行動した。	指導や言動を素直に受け止め、自分で活動を探するなど、積極的に行動した。	指導や助言を素直に受け止め、言われたことを結びつけ自分なりに活動した。	言われた仕事を行うだけでなく、前に説明を受けたことに関しては、同じように行った。	指導者の指導や助言を素直に受け止めることができなかった。
事前学習	教材研究	様々な資料や先輩などからの意見も参考に、教材研究を行った。また、模擬授業なども行った。	授業の教材や独自の調べに加え、先輩などから意見を聞き、教材研究を行った。	授業で紹介された教材の見直しに加え、自らが調べなどし、教材準備をした。	授業で使用した教材等を見直した。	何もしていない。
	実習先の理解	様々な方法で実習先のことを調べ、ボランティア等をし、実習先の様子を実際に見た。	様々な方法で実習先のことを調べ、同じ実習先といった先輩などから話を聞いた。	実習挨拶前にHP等で園の様子を調べ、実習訪問の際には、質問した。	実習開始前に、HP等で園の様子を調べた。	何も調べていない。

結 果

1. 調査協力者の属性

本調査の調査協力者は、男性8名、女性80名の計88名であった。その中から、今回実習に参加していなかった学生、以前に保育実習を経験していた学生計3名のデータを除き、85名のデータを分析対象としたループリックの前に自由記述を回答したクラスの学生は、47名、ループリックの後に自由記述を回答したクラスの学生は、38名であった。

2. ループリック調査の分析

まず、ループリック調査の全体像を把握するため、度数分布、および平均値、SDを表に示した。

次に、ループリックの回答順により、ループリックの回答に差がみられるかを明らかにするため、ループリックの回答前に自由記述を回答した学生の得点と、ループリック回答後に自由記述を回答した学生の得点を比較した。その結果、質問 ($t(83)=3.73, p<.001$)、教材研究 ($t(83)=2.67, p<.01$) に有意差が認められループリック後に自由記述を回答した学生の得点が高く、積極的に実習に取り組み、事前の教材研究もしっかり行っていると回答している。また、それ以外の項目では有意差が認められなかった。

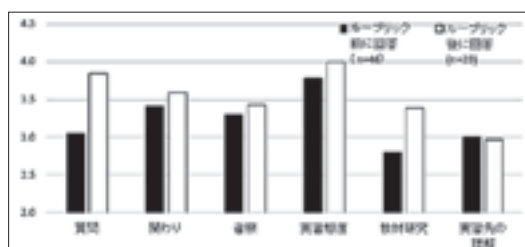


図1 問題の提示順ごとのループリックの得点

表2 ループリックの回答人数(%)、平均値、SD

	5	4	3	2	1	平均値	SD
質問	10 (11.8)	37 (43.5)	21 (24.7)	12 (14.1)	5 (5.9)	3.41	1.06
関わり	23 (27.1)	19 (22.4)	22 (25.9)	19 (22.4)	2 (2.4)	3.49	1.18
省察	5 (5.9)	36 (42.4)	31 (36.5)	11 (12.9)	2 (2.4)	3.36	0.87
実習態度	20 (23.5)	37 (43.5)	26 (30.6)	2 (2.4)	0 (0.0)	3.88	0.79
教材研究	6 (7.1)	23 (27.1)	34 (40.0)	15 (17.6)	7 (8.2)	3.07	1.03
実習先の理解	2 (2.4)	25 (29.4)	32 (37.6)	22 (25.9)	4 (4.7)	2.99	0.92

3. 自由記述の分析

自由記述の分析には、KH Coder を用いた。データの処理については、樋口 (2014)、大山 (2012)、田附 (2016) を参考に行った。

今回の分析では、多様な視点から分析するため、抽出語をそのまま使用する分析手法と恣意性を排除するため、コーディングを行ない、コードごとの関係を分析手法で行った。

(1) 記述内容の整理

自由記述の詳細な分析に先立ち、記述の整理を行った。具体的には、得られた自由記述に含まれる文章の表現を統一するため、入力の時点で、漢字、ひらがなの統一 (例：子供⇒子ども)、誤字脱字の訂正を行った。続いて、表現は異なるが同じ意味を成す言葉 (例：保育園⇒保育所) の統合を行った。同じ意味を成す語の統一に際しては、原文の前後の文脈も含め検討し、心理学を専門とする大学教員と保育学を専門とする大学教員とで協議の上、明らかに同じ意味で使用されている場合のみ語の修正を行った。

(2) 前処理

「実習を振り返って、保育実習の感想を書いてください」という設題に対して得られた自由記述データを形態素解析し (文章や単語を切り分ける処理)、単純集計の結果を抽出した。その結果、初期の単純集計の結果、147文が確認され、総抽出語は、3301語であった。異なり語や助詞、助動詞を除外し1328語を初期の分析対象とした。その後、KH Coder に同梱されている茶筌 (ChaSen [8]) を利用し、複合語を検出し、特徴的なものを強制抽出語として登録し (例：保育者、子ども達など)、再度、

形態素解析を行なった。その結果、147文が確認され、総抽出語は、3301語であった。異なり語や助詞、助動詞を除外した語は、1328語となりこれらを分析対象語とした。

(3) コーディング

分析対象語について、同じ意味の異なる表現や概念的に類似した語をまとめるコーディングを行った。今回のコーディングは、以下の3つのステップで行った。①形態素分析（文章や単語を切り分ける処理）を行った語を対象とし、発達心理学を専門とする大学教員1名と保育学を専門とし保育所実習指導を担当する大学教員1名、幼児教育学を専門とし教育実習指導を担当する大学教員1名の計3名によって、同じ意味を成す語をまとめる作業をそれぞれ行った。この時、使用した語は、出現回数が4回以上のものと設定した。②3名のコーディングの結

果を照らし合わせながら、①でコーディングを行った心理学を専門とする大学教員1名と①のコーディングには参加していない保育学を専門とし、保育実習を担当する大学教員1名の計2名で協議を行いつつ、コーディングルールを作成しながらコーディングを行った。この時、複数の意味が存在する項目については、原文にあたり前後の表現から語の意味を解釈しつつ、修正・統合を行った。③出現数が少ない単語においても、同様の意味の成す言葉は多く存在する。そこで、最後のステップとして、出現回数が2、3回の語の中で、コーディングルールに準ずる語をコーディングに加えた。その後、これまでコーディングに参加していない保育学を専門とする大学教員に確認しつつ、本研究でのコーディングを終了した（コーディング名、コーディングルール、単語の例は表3に示した。）。

表3 「実習の振り返り」に関するコーディング名、ルール、含まれる単語例

コーディング名	コーディングルール	含まれる単語例
自分	回答者自身を表すもの。	自分
保育者	実習先の保育者を表すもの。	保育者、職員
子ども	実習先の子どもを表すもの。	子ども、子ども達、子、乳児
仕事	実習の仕事内容を表すもの。	仕事、保育所
保育	保育活動全般を表すもの。	保育
実習	該当の実習を表すもの。	保育実習、実習、観察実習、観察参加
快感情	実習における快感情を表すもの。	楽しい、うれしい、大切、充実、笑顔、楽しみ、出る ¹⁾ 、良い ²⁾
不快感情	実習における不快感情を表すもの。	難しい、不安、緊張、困る、戸惑い、大変、忙しい
初めて	初めてを表すもの。	最初、初めて、はじめ
時間	時間や期間を表すもの。	週間、毎日、時間、暇、期間、長い
沢山	沢山の量を表すもの。	たくさん、多い、いろいろ、大きい、増やす、多く
実現	実際の保育に触れたことを表すもの。	現場、実際、実感、本当に、正直、違う、出る ¹⁾ 、良い ²⁾
事前準備	事前準備(学習を含む)を表すもの。	反省、準備、内容、授業、良い ²⁾ 、保育案、ピアノ、絵本、意識、手遊び
将来	将来への思考を表すもの。	次、想像、将来、考える、気持ち
積極性	積極性を表すもの。	質問、積極性、必死、頑張る、取り組む
関わり	子ども、保護者との関わりを表すもの。	関わる、見守る、遊ぶ、一緒、過ごす、伝える、ケンカ、意見、機会、遊び
学び	学生自身の学び、成長を表すもの。	体験、経験、学べる、勉強、知る、学ぶ、慣れる、見る、教える、指導
子どもの様子	子どもの様子(発達を含む)を表すもの。	発達段階、違い、クラス、年齢、様子、成長、担当、個人、発達

1) 「楽しもうとする気持ちが出てきた」といった快感情の高まりを示すものや、「現場に出て」といった現場へ触れる機会を示すものが存在したため、原文にそれぞれの意味を成す語を付け加え、原文の意味に準じてコード化した。

2) 「子ども達と一緒に楽しく遊べたので良かった。」といった快感情に基づくものと「何をどうしたら良いのか戸惑いが多かった」という実際の保育現場に触れての反省を含むもの、「もっと準備をしておけば良かった」といった反省を含んだ言葉があったため、原文にそれぞれの意味を成す語を付け加え、原文の意味に準じてコード化した。

表 4 問題の提示順ごとの語、単語数、文章数（上段：総数、下段：一人あたりの平均）

		ループリック前に回答 (n=47)			ループリック後に回答 (n=38)		
		語	ワード	文	語	ワード	文
実習の感想	総数	1513	319	121	1703	684	107
	平均	32. 19	13. 17	2. 57	44. 82	18. 00	2. 82

表 5 問題の提示順ごとの特徴語

ループリック前に回答		ループリック後に回答	
楽しい	. 328	子ども	. 333
子ども達	. 300	関わる	. 306
保育者	. 250	実際	. 250
多い	. 137	自分	. 227
初めて	. 137	思う	. 208
たくさん	. 118	実習	. 208
見る	. 118	学ぶ	. 196
不安	. 118	保育	. 175
遊ぶ	. 102	感じる	. 167
日誌	. 102	積極的	. 154

ブリック後では、「子ども」「関わる」「実際」「自分」「思う」といった語が特徴語として抽出され、子どもとの関わりや実際の保育に触れるといった、個別のつながりに関する語が記述された。加えて Jaccard 係数を見ると、ループリック後に自由記述を回答した学生の値が高く、語の出現の一貫性が高

いことが示された。その中でも、「子ども」「関わる」といったループリックで登場した語が特徴語として挙がっていたことも特徴といえる。

(2) コーディングデータを用いた分析

続いて、コーディングデータを用い、分析を行った。具体的には、まず、クロス集計表と共起ネットワークを用い、回答順ごとの自由記述の関係を検討した。

① クロス集計表

コーディングデータを用い、ループリックの提示順ごとに出現数を比較した。具体的には、質問の提示順（自由記述前、ループリック前）と各コードの出現の有無に関して、コードごとに 2×2 のクロス集計の χ^2 検定を行った。その結果、積極性におい

表 6 問題の提示順とコーディングの有無のクロス集計（値は、出現数）

	ループリック前に回答	ループリック後に回答	合計	χ^2 値
自分	6 (12. 77%)	10 (26. 32%)	16 (18. 82%)	1. 72
保育者	15 (31. 91%)	9 (23. 68%)	24 (28. 24%)	0. 36
子ども	34 (72. 34%)	29 (76. 32%)	63 (74. 12%)	0. 03
仕事	3 (6. 38%)	3 (7. 89%)	6 (7. 06%)	0. 00
保育	2 (4. 26%)	7 (18. 42%)	9 (10. 59%)	3. 08 ⁺
実習	12 (25. 53%)	14 (36. 84%)	26 (30. 59%)	0. 79
快感情	29 (61. 70%)	20 (52. 63%)	49 (57. 65%)	0. 39
不快感情	18 (38. 30%)	11 (28. 95%)	29 (34. 12%)	0. 45
初めて	9 (19. 15%)	8 (21. 05%)	17 (20. 00%)	0. 00
時間	7 (14. 89%)	9 (23. 68%)	16 (18. 82%)	0. 57
沢山	14 (29. 79%)	11 (28. 95%)	25 (29. 41%)	0. 00
現実	16 (34. 04%)	21 (55. 26%)	37 (43. 53%)	3. 03 ⁺
事前準備	9 (19. 15%)	9 (23. 68%)	18 (21. 18%)	0. 06
将来	8 (17. 02%)	6 (15. 79%)	14 (16. 47%)	0. 00
積極性	3 (6. 38%)	11 (28. 95%)	14 (16. 47%)	6. 22 [*]
関わり	24 (51. 06%)	25 (65. 79%)	49 (57. 65%)	1. 31
学び	19 (40. 43%)	22 (57. 89%)	41 (48. 24%)	1. 92
子どもの様子	11 (23. 40%)	13 (34. 21%)	24 (28. 24%)	0. 74
ケース数	47	38	85	

* $p < .05p^+$, $p < .10$

て有意な偏りが確認され、ループリック後に自由記述を回答した学生の出現回数が多かった ($\chi^2(3)=6.22, p<.05$)。加えて、保育 ($\chi^2(3)=3.08, p<.10$)、現実 ($\chi^2(3)=3.03, p<.10$) においても有意傾向の偏りが確認され、いずれもループリック後に自由記述を回答した学生の出現数が多くなった。

② 共起ネットワーク

次に、問題の回答順ごとに、各コードの関連を検討するため、共起ネットワーク図を作成した。図中においては、出現頻度が高い語ほど大きな円で描写され、Jaccard 係数が高いほど語同士の実線が太くなっている (円の大きさ、共起の基準は、図右を参照)。ここでは、共起が .30 以上のものを図式化した。共起ネットワークは様々な評価の方法があるが、ここでは次数中心性を評価指標とした。この指標は、次数中心性 (関係が認められたコードの中で、どのくらい重要なコードであるかを表すもの) を表現するもので、コード名を囲んでいる丸の色が濃淡で評価し、色が濃いほど中心性が高いことを意味している (色の濃淡の指標は、図右を参照)。

共起ネットワークで Jaccard 係数を指標とした研究では、有意差のような明確な基準が定められておらず、平均値、SD を求め、相対的に共起性が強いと判断し考察しているものも存在する (田附, 2016)。本研究で取り扱った自由記述は、「保育実習」という極めて限定的な実践の機会である上、調査対象者のほとんどが保育職を希望しており、価値観の類似性もある程度高いと考えられることから、基準を設定することが難しい。また、本研究では、ループリックの提示順の差異を検討することが主目的であることから、個別の数値に注目するのではなく、ループリックの回答順ごとに、中心的性と関係の強さの差異に注目しながら考察をしていく。

ループリック前に自由記述を回答した学生では「子ども」の中心性が高く、次いで、「関わり」「快感情」「学び」「不快感情」の中心性が高いことが示された。共起では、「子ども—関わり」の結びつきが最も強く、次いで「子ども—快感情」「関わり—快感情」の関係が強く、「快感情—不快感情」

といった感情面の関係も強いことが示された。

ループリック後に自由記述を回答した学生の共起ネットワークも「子ども」の中心性が最も強く、次いで「学び」「快感情」「関わり」「子どもの様子」「現実」「実習」「自分」の中心性も高かった。共起では、自由記述を先に記載した学生と同様、「子ども—関わり」の結びつきが最も高く、次いで、「子ども—快感情」「関わり—快感情」の関係も強かった。

このように、両条件とも、「子ども」「関わり」「快感情」「学び」の中心性が高く、「子ども—関わり」「子ども—快感情」「関わり—快感情」の共起が強いことが示され、多くの共通点があった (例：子ども達との関わり方や、子ども達同士のやりとりを見守ることのメリハリが大切であることを学びました)。一方で、ループリック前に自由記述を回答した学生は「不快感情」の中心性が高かったが、ループリック後に自由記述を回答した学生では図中に付置されなかった。また、ループリック後に自由記述を回答した場合は、「子どもの様子」「現実」「実習」「自分」といった多くの語に中心性が高かった。

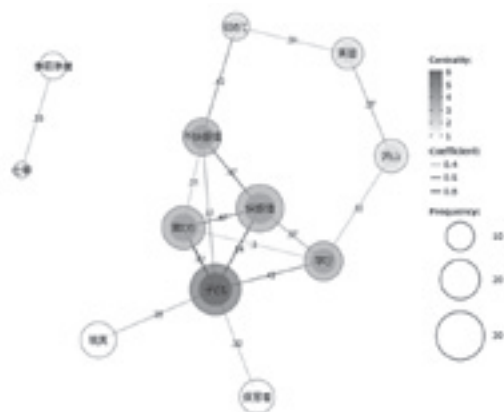


図3 ループリック前に回答の共起ネットワーク

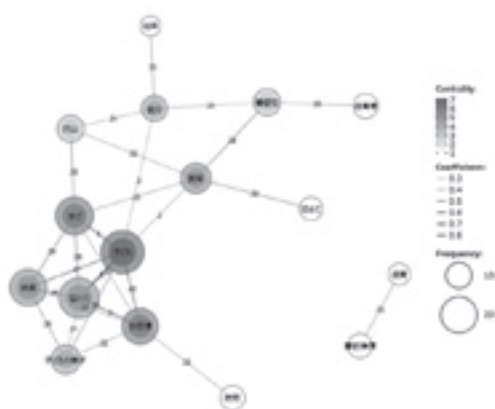


図4 ループリック後に回答の共起ネットワーク

考 察

ここでは、「ループリックの評価と自由記述の関係」「ループリックの回答順と自由記述の関係」という2つの視点から考察していく。

1. ループリックの評価と自由記述の関係

学生のループリック評価と自由記述の関係を検討した結果、自己評価（「質問」「子どもとの関わり」「省察」「実習先理解」など）が低い学生は、実習初期の不安や、感情面への言及が多いことが示された。一方、自己評価の高い学生（「質問」「子どもとの関わり」「省察」「実習先理解」「教材」など）は、自己の見つめ直しや実習前の知識と実際の保育現場の違いに言及した記述が多いことが示された。今回のループリックは、「省察」を促進させることを意図して作成されており、高群に位置した項目は、「担当者の意図を意識しながら…」「時には関わり、時には様子を見守り…」「どのような影響を与えるのかに注意を払いつつ…」といったように、より思考をしながら活動したか否かが重要なポイントとなっていた。また、低群の項目は、「積極的に質問…」「積極的に話しかけ…」など、積極的な活動には言及しているものの、深い思考には言及していない。

これらを含め、結果を見ると、高群では、自ら現場の保育を経験したことによる見つめなおしに関す

る語が関係しており、より深い考察が行われていることがうかがえる。このことは、実習前・中の取り組みが、保育の学びを深めたことを意味している。例えば、【教材研究】において、4、5に回答した学生を高群とし、それ以外を中群、低群としており、これらの差は、先輩から情報収集したか否である。実習前に、実習を経験している先輩から意見を聞くことは、具体的な実習への見込みや心構えが可能にする。そのため、実際に保育現場に出た際に、以前の見込みとの差を実感しやすいため、「現実」といったコードが隣接したと考えられる。同様に、【質問】項目は、先生に質問する際、より具体的な事柄を踏まえて質問できたか否かで、【省察】においては、子どものその場だけでなく、発達全体に自分の言動が影響することを意識して行動したか否かで高群と低群に分類した。そのため、保育現場で経験した様々な事柄について、自分だったらどう対応すべきかなど、保育への在り方を具体的に考えたり、保育者の言動は子どもたちに大きな影響力を持つことを理解しようとした上で関わったと考えられる。このような行動の結果、「自分」といったコードが隣接する結果に至った可能性がある。一方、低群では、初めての实習での不安や感情面といった表面的な事柄への言及が多いなど、直感的な記述が多かった。このことは、取り組みの不足から、より具体的な思慮が難しく、自由記述が直感的になったと考えられる。

以上のように、ループリック評価と自由記述の強い関係が確認され、本研究で用いたループリックはある程度、現実の活動を表しており、信頼できるものであることが示唆された。

2. ループリックの提示順と自由記述の関係

今回の研究では、ループリックを回答する順番を変化させ、自由記述に相違を生むか否かを検討した。その結果、共通点と相違点が得られた。そこで、まず共通点を考察し、その後相違点に言及していく。

(1) 共通点

今回の研究では、異なる条件の学生にも、多くの共通点が導き出された。例えば、共起ネットワーク

において、両条件とも、「子ども」「関わり」「快感情」「学び」の中心性が高く、それらの語間の Jaccard 係数も高く、強い結び付きがあることが確認された。これは、初めての実習で子どもとの関わりや保育者としての喜び、学びなどを多くの実習生が経験したことを意味しており、実習の大きな学びのポイントになったことが示されている。また、それらの語の関係性も強く、これらが密接にかかわっていたことも示された。

この理由として、保育実習の事前指導などで、初めての实習で子どもに関わることに主眼を置いた指導をしていることや、実際に子どもに関わることによって、喜びなどを強く感じるものが影響していると考えられる。また、保育者の気づきのスタートは、「表面的な気づき」から「幼児の内面への気づき」へと変化してくことだとされている（名須川、1997）。そのため、保育者としてのスタートとして、多くの学生の共通項として、初めて子どもに関わり、表面的な部分への気づきや幼児についての気づきを導いたと考えられる。

(2) 相違点

ループリック後に自由記述を回答した学生は、出現単語数や文章数も多く、その内容もループリックに登場した語を多く含み、一貫性も高いことが示された。また、コーディングデータを用いた分析においても、クラス集計表において、「積極性」「保育」「現実」といった項目の出現率が高いなど、実習の姿勢や発見についての記述が多いことが示された。さらに共起ネットワークでは、先に挙げた単語に加え、「子どもの様子」「現実」「実習」「自分」といった多くの語の中心性が高く、より深い記述を行ったことが示された。一方で、ループリック前に自由記述を回答した学生は、「不快感情」への言及が多いなど、感情的な記述が多かった。

以上のことから、ループリックを先に回答した学生の振り返りには、ループリックの回答が影響していることが示唆された。今回の対象者は、すべて初めての実習であり、どの学生も心配や不安を抱え実習に挑んだと予測される。そのため、「実習の感想」

を質問した場合、自らの感情や、実際に見た子どもの様子などを記述しやすい側面があるだろう。そのことが、先に挙げた共通点やループリック前に自由記述に回答した学生に情緒的表現が多かったことに繋がっていると考えられる。ただし、ループリック後に自由記述を回答した場合、ループリック回答時に、実習中の出来事を喚起しつつ、自分に当てはめながら回答したと考えられ、自らの行動や思考、保育内容などを振り返ったと考えられる。そのため、自らを客観視することに繋がり、自由記述の文章数や語彙数が増したと考えられる。加えて、ループリックは「省察」を意図して、「担当者の意図を意識しながら…」といった、保育の際にどの程度思考していたのかも含んだ内容の文章で構成されている。そのため、「自分」というコードが他と結びつくなど、子どもの様子だけではなく、自分の意図や考えを記述した学生が多くいたと考えられる。

名須川（1997）は、効果的な園内研修について、保育者の気づきが「表面的な気づき」から「幼児の内面への気づき」、「保育者自身の内面の気づき」、「気になる子どもをめぐる気づきから保育者自身の枠組みへの気づき」へと徐々に思考が深まることの重要性を挙げている。ただし、普段実習から帰ってきた学生から話を聞くと、「〇〇が大変だった」「〇〇がかわいかった」といった表面的な部分に特化した感想をよく耳にする場合が多い。そのような感想を得るのも実習の重要な要因ではあるが、その部分に加え、様々な側面に言及しなければより深い学びにはつながりにくいだろう。今回の調査では、感情的な部分に言及されているうえ、他の視点も考慮に入っていることから、振り返りや事後指導ループリックを取り入れることで、振り返りを深める可能性が示された。

まとめと今後の課題

本研究の結果、実習後の自己評価にループリックを用いることで、実習の振り返りが促進される可能性やループリックが意図した保育の振り返りを導く可能性が示唆された。ただし、今回の調査では、異

なるクラスに異なる条件を与えたうえでの調査であることも念頭に置かなければならない。すなわち、ループリックの得点比較を見ても、「質問」「教材研究」については、条件の差が確認されている。この差は、授業のクラスの姿勢や雰囲気には差とも考えられ、それらが影響を与えた可能性もある。そのため、今後はランダムサンプリングで同様の検討を行う必要がある。

また、保育学生を対象とした保育者効力感研究では、保育学生の保育者効力感は、“夢見る効力感”と呼ばれる、憧れを基に形成された効力感であり、現実認識を伴わない可能性も指摘されている(中村, 2006; 森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田, 2011; 加藤・浜崎・寺菌・森野, 2008など)。したがって、ループリックを評価する際も、実際の自分との乖離が少なからず存在した可能性も拭い去れない。そのため、今後は、実習園の保育者の評価との一致度なども考慮に入れつつ評価の信頼性を検討していくことも必要である。また、奥村(2017)では、ループリックの作成に際して、評価だけでなく、その評価に至った「証左」を記入する欄を設け、評価の真偽を確認する方法なども提案されている。これらの方法も含みながら、ループリックの修正を続けていくことも必要だろう。

さらに、杉村・朴・若林(2009)では、省察の階層性にも言及している。本研究では、自由記述データを使用し、その意味を基準にコーディングを用い分析した。そのため、同じ意味を成す言葉は同列で扱かわれるため、階層性には言及できていない。今後は、自由記述の提示方法を工夫することやインタビューなどを用い、語りの深さなどより詳細な言及が必要だろう。

1 実際に用いたループリックには、保育観などの一般的な保育観の項目も含まれていたが、ここでは実習に直接関連する項目のみ記載した。また、ループリックの作成については、これ以前に予備調査も数回行っており、その過程については、別途報告する。ループリック表は調査後も改定を繰り返しており、最新版については、第一著者に問い合わせてください。

引用文献

- 秋田喜代美・佐川早季子 2011 保育の質に関する横断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要 51, 217-234.
- ダネル・スティーブンス・アントニア・レビ 2014 井上敏憲・保野秀典訳 2015 大学教員の為のループリック評価入門, 多摩大学出版部.
- 樋口耕一 2014 社会調査のための計量テキスト分析 ― 内容分析の継承と発展を目指して ― ナカニシヤ出版.
- 加藤孝士・浜崎隆司・寺菌さおり・森野美央 2008 保育専攻短期大学生の保育者効力感と実習評価の関係 ― 実習前の保育者効力感の高低を要因として ― 応用教育心理学研究, 25, 15-23.
- 加藤孝士・浜崎隆司・寺菌さおり・森野美央・氏家博子・加藤望美 2012 保育専攻短期大学生の保育者効力感と対児感情の関連: 実習による変化の視点から, 四国大学紀要 (38), 69-74.
- 加藤孝士・富田喜代子 2016 保育学生の保育者としての「夢」「心配」「喜び」の変化 ― 保育実習前後の自由記述に注目して ― 四国大学人間生活科学研究所年報 9, 11-20.
- 加藤孝士・富田喜代子・原田美代子 2016 保育者が新任保育者・養成校に求めるもの ― テキストマイニングを用いた自由記述の分析を通じて ― 保育者養成協議会大55回研究大会
- 厚生労働省 2017 指定保育士養成施設一覧 <http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000138290.pdf#search=%27%E4%BF%9D%E8%82%B2%E5%A3%AB+%E9%A4%8A%E6%88%90%E6%A0%A1%27>
- 増田まゆみ・小櫃智子・佐藤恵・石井章仁・高辻千恵・爾寛明・尾寄司・倉掛秀人・若山剛 2015 保育所実習における保護者支援の学びを可能にする実習指導のあり方について～保育者と養成校教員の意識の分析を通して～, 東京家政大学研究紀要第55集, pp. 39-47.
- 森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈 2011 保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討: 保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して 保育学研究 49, 212-223.
- 中村多見 2006 保育学生の保育観(1): 保育者効力感の発達 高松大学紀要 45, 197-206.
- 中嶋一恵・浦川末子・白石景一・下釜綾子・永野司・中村浩美・中島健一郎・滝川由香里・本村弥寿子 2014 ループリックを使用した学外実習評価基準の作成について, 長崎女子短期大学紀要第38号
- 名須川知子 1997 保育者の「気づき」による変容 ― 気になる子どもの行動解釈をめぐる保育者の見

- 方の変化とその影響 ― 学校教育研究, 8, 19-35.
- 奥村英樹 2017 大学教育におけるルーブリックによる評価に関する一考察 四国大学紀要 48, 35-50.
- 大山泰宏 2012 何が人を幸福にし何が人を不幸にするか ― 国際比較調査の自由記述分析 ― 心理学評論, 55, 90-106.
- 杉村伸一郎・朴 信永・若林紀乃 2009 保育における省察の構造 幼年教育研究年報, 31, 5-14.
- 谷川夏実 2010 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究, 48, 202-212.
- 田附紘平 2016 アタッチメントスタイルと親イメージの関連 ― 20答法による探索的検討 ― パーソナリティ研究 25 (3), 191-205.
- 谷川夏実 2010 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究, 48, 202-212.

抄 録

本研究では、保育学生の実習評価にループリックを用いた時の効果を検討するため、ループリック評価と実習後の振り返りの関係を検討した。対象者は、85名の保育学生であり、自由記述のデータ分析にはテキストマイニングを用いた。その結果、多くの学生は「子どもとの関わり」や「喜び」、「学び」に類する語を実習での振り返りで記述していた。また、自由記述を単に記入した学生は、実習の振り返りとして「自らの感情面」への言及が多かったが、ループリックを回答した後に自由記述を記入した学生は、「自らの思考」や「現実」などより深い記述をしていた。

キーワード：保育学生 実習 ループリック テキストマイニング 振り返り